
Repères sur les systèmes éducatifs étrangers

De la recherche en éducation aux pratiques éducatives

Olivier Quéré



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/5770>

DOI : 10.4000/ries.5770

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2017

Pagination : 24-29

ISBN : 978-2-85420-614-2

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Olivier Quéré, « De la recherche en éducation aux pratiques éducatives », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 74 | avril 2017, mis en ligne le 01 avril 2019, consulté le 22 juin 2020.
URL : <http://journals.openedition.org/ries/5770> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.5770>

Ce document a été généré automatiquement le 22 juin 2020.

© Tous droits réservés

Repères sur les systèmes éducatifs étrangers

De la recherche en éducation aux pratiques éducatives

Olivier Quéré

Une comparaison internationale des usages de l'*Evidence-based education*

- ¹ Depuis le milieu des années 2000 dans les États occidentaux, on assiste à une forte expansion d'institutions visant à valoriser les résultats de la recherche en sciences humaines et sociales au plus près de l'action publique – qu'il s'agisse d'éclairer les processus de décision ou de fournir un support à sa mise en œuvre. Pour qualifier ces pratiques de transfert de la science vers la politique, certains chercheurs et experts ont ainsi eu recours au concept d'*evidence-based policy* – autrement dit la politique informée par la recherche scientifique. Ce terme est un concept déjà ancien, qui apparaît d'abord au sein des sciences expérimentales, en particulier dans le secteur de la santé et de la médecine. La notion s'est toutefois petit à petit étendue aux recherches en éducation, certains chercheurs des sciences de l'éducation ayant recours à l'*evidence-based education*, afin d'apporter au domaine de l'éducation les garanties d'une scientificité et d'une utilité sociale souvent pointée du doigt. Ce développement dans le champ scientifique s'est fait parallèlement à une demande politique forte (Hammersley, 2002). Tel qu'il se développe en Europe, le mouvement de l'*evidence-based education* se positionne comme une réponse au constat d'un *knowledge gap*, c'est-à-dire d'une distance considérée comme difficilement conciliable entre la recherche et l'action publique – ou les pratiques éducatives (Levin, 2013 ; Lenihan, 2015). Il s'agit d'un mouvement qui est aujourd'hui fortement institutionnalisé autour d'institutions dédiées et profitant de fonds publics ou privés importants. L'*evidence-based education* est également fortement installée dans le paysage des sciences de l'éducation européennes, et bénéficie d'un environnement académique favorable, comme l'atteste par exemple l'existence d'une revue dédiée, *Evidence and Policy*.

- 2 Si l'explosion de l'*evidence-based education* correspond à un mouvement général d'injonction à la rigueur budgétaire (Nutley *et al.*, 2010), les formes que prennent les institutions « courtiers du savoir » (*knowledge brokers*) se trouvent acclimatées de façon différenciée selon les contextes nationaux (Hantrais *et al.*, 2015). En se fondant sur une étude comparative menée dans plusieurs pays européens¹, cet article propose un tour d'horizon des pratiques de *knowledge brokering* en Europe, afin de mettre en évidence les mécanismes organisationnels, professionnels et administratifs par lesquels ces institutions se structurent, leur permettant d'obtenir une reconnaissance dans le champ de l'éducation. En retour, le développement de ces institutions contribue à structurer un certain type de politiques et de pratiques, dans le sens d'une plus grande rationalisation des décisions et de la mise en œuvre. Nous étudions deux modèles différents, qui donnent à voir les manières dont la valorisation des savoirs en éducation s'est institutionnalisée différemment (ou non) dans chaque configuration nationale et régionale, et comment la spécificité du champ de l'éducation a été (ou non) prise en considération dans le développement des dispositifs concrets de transfert des savoirs : le modèle de la « dissémination » et le modèle de l'« *experience-based education* ».

Le modèle de la « dissémination »

- 3 Provenant des États-Unis, et grandement structuré en Europe autour de l'EPPI-Centre (Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, créé en 1993 à Londres par Ann Oakley), la « dissémination » a servi de modèle à la plupart des institutions spécialisées dans la valorisation des savoirs issus de la recherche vers les politiques éducatives. On retrouve ainsi des traces de l'infusion du modèle de la dissémination en Suède (Swedish Institute for Educational Research), au Danemark (Danish Clearinghouse), en Pologne (Evidence Institute), aux Pays-Bas (Netherlands Initiative for Education Research), d'une certaine manière en Norvège (Norwegian Knowledge Centre for Education)², et bien sûr en Grande-Bretagne (EPPI Centre, EEF, CUREE, Behavioural Insights Team). À l'image de l'EPPI-Centre, qui couvre également les champs de la santé, de l'économie ou même du sport, ces institutions ne sont pas nécessairement spécialisées dans le transfert de savoirs issus de la recherche en éducation.
- 4 Ce modèle rassemble des organisations, des centres de recherches ou des fondations qui peuvent être liées à l'Université, mais qui sont rarement des institutions publiques ou gouvernementales. Il s'agit ainsi d'institutions qui ne sont pas ou très rarement financées par des fonds publics : le financement provient, dans la très grande majorité, des contrats passés avec les commanditaires. De ce fait, ces institutions se trouvent dépendantes des termes du contrat, et donc du résultat des négociations menées avec le commanditaire. Présentée comme une garantie d'indépendance, cette situation peut également être source de contraintes, car la pérennité de l'institution dépend de la constance du renouvellement des contrats.
- 5 La source contractuelle des financements a également un impact sur l'offre de ces instituts : les répertoires d'action proposés sont d'abord conçus pour les décideurs (*policy makers*), dans le sens où elles produisent et synthétisent des savoirs qui sont appropriables par les acteurs politiques, davantage que pour les praticiens qui sont au contact des publics. Il apparaît en effet bien plus aisé de passer contrat avec les agents et les institutions qui se trouvent proches de la décision politique, plutôt qu'avec les

acteurs au contact du public, qui sont plus faiblement organisés, dont le travail est plus individualisé, et qui peuvent plus difficilement mobiliser des financements.

- 6 Seconde conséquence du financement par contractualisation : les sujets traités n'ont pas de spécificité propre. Pour l'EPPI-Centre par exemple, il n'y a pas de différence fondamentale entre les politiques de santé, les politiques sociales, les politiques économiques, ou les politiques éducatives : tous ces domaines peuvent être traités de façon équivalente. Il s'agit donc pour ces institutions de valoriser une *evidence informed policy*, c'est-à-dire une décision politique éclairée par les preuves scientifiques. Ces résultats sont le plus souvent quantitatifs, ou tout au moins quantitatifs : présentés sous forme de « preuves » (*evidence*) et de « données », ils sont rendus directement appropriables et utilisables par les acteurs en charge des décisions politiques. De cette façon, les instituts sont amenés à développer une méthodologie particulière visant à mettre à disposition des acteurs les résultats de la recherche. Cette méthodologie est celle de la « revue systématique », qui consiste à compiler un ensemble très important de textes scientifiques sur un sujet particulier, afin d'en proposer une synthèse recensant l'ensemble des résultats scientifiquement probants. Ce travail, qui nécessite l'expertise d'une équipe fournie de chercheurs, permet de transformer ces quantités de données en un rapport synthétique qui puisse être appropriable par le commanditaire. Il s'agit donc d'un mode de valorisation qui nécessite de créer un « appétit pour les preuves » (Kenny, Gough et Tripney, 2014) parmi les potentiels utilisateurs. Dans la mesure où cet « appétit » ne se décrète pas, on touche ici à la principale limite du modèle de la « dissémination », s'il n'est pas accompagné de dispositifs permettant de faciliter l'appropriation des savoirs – et non pas seulement leur mise à disposition. Chaque institution tente donc, avec plus ou moins de succès, de développer des dispositifs intermédiaires afin de faciliter l'appropriation des savoirs – à commencer par l'EPPI-Centre, qui propose une activité de formation aux méthodes qu'il emploie.
- 7 De manière parallèle au développement des institutions de valorisation des savoirs scientifiques, un ensemble de réseaux faiblement institutionnalisés sont apparus en Europe au cours des dernières décennies. À la fin des années 2000, la Commission européenne fait des politiques informées par la science en éducation l'une de ses priorités. Un rapport de 2007 intitulé *Towards more knowledge-based policy and practice in education and training* marque définitivement son intérêt pour ces questions, et à l'orée des années 2010 un ensemble de partenariat stratégiques et d'appels à projets est lancé. Cet intérêt est bientôt suivi par l'OCDE, qui publie une série de rapport sur ce sujet. C'est dans ce cadre que se développent de nombreux projets internationaux consistant à soutenir les initiatives qui visent à créer des liens entre la recherche et les politiques éducatives. Ces réseaux, comme la Campbell Collaboration, ont pour principale mission de produire des revues systématiques, ainsi que d'organiser de grandes conférences internationales permettant l'échange et la confrontation d'idées entre experts et décideurs politiques, et s'inscrivent de fait dans le modèle de la « dissémination ».

Le modèle de l'« *experience-based education* »

- 8 À côté du modèle de la « dissémination », nous avons repéré un deuxième modèle institutionnel de valorisation des savoirs dans les pratiques éducatives, celui de l'« *experience-based education* ». En référence au mouvement de l'*evidence-based education*, l'expression d'« *experience-based education* » sert à désigner les savoirs, savoir-faire et

savoir-être qui peuvent équiper la pratique et éclairer les décisions, mais dont la spécificité est qu'ils émergent, pour beaucoup, de la pratique et de l'expérience des acteurs en charge de l'éducation et des politiques éducatives – et non pas seulement des résultats de la science. Ce modèle, qui rassemble plus souvent des institutions de type gouvernemental, publiques, ou en partenariat public-privé, est cependant moins développé en Europe que le modèle dominant de la « dissémination ». Des liens directs, qu'ils soient financiers ou de type intellectuel, sont souvent établis entre l'institution et le ministère de l'éducation – sans nécessairement affaiblir l'indépendance institutionnelle et la liberté de recherche. Il s'agit également d'institutions qui ont tendance à valoriser la mise à disposition des savoirs directement aux praticiens de l'éducation, dans les écoles, dans l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement supérieur, plus souvent qu'aux acteurs de la décision publique.

- 9 C'est en particulier le cas de l'Observatorio da Vida nas Escolas (OBVIE), une petite structure rattachée à l'Université de Porto, qui a pris la question du transfert de savoirs à bras le corps. Parmi les dispositifs mis en œuvre par l'OBVIE, la formation des enseignants par la science apparaît comme un élément central. L'institution s'appuie sur un solide réseau tissé dans les écoles et les établissements éducatifs, en collaboration avec les municipalités, notamment celle de Porto. Ce réseau permet de faire émerger des thèmes de formation. En début d'année scolaire, au mois de septembre, l'OBVIE recense les besoins exprimés par les acteurs des écoles, lors d'une réunion des établissements organisée dans les locaux de l'université. Cette réunion permet de faire émerger un ensemble de sujets, que les chercheurs en éducation vont traduire pour construire des projets annuels proposés en retour à ces acteurs. Ces projets, présentés comme des projets de formation, apparaissent comme un moyen de créer une relation entre les chercheurs et les acteurs de terrain, et de favoriser ainsi le transfert de la science vers les pratiques. En effet, ces projets collectifs sont guidés par l'OBVIE, qui propose des rencontres régulières, permettant un retour régulier de la part de chercheurs en éducation. Ce séminaire se distingue d'une formation continue classique par ses objectifs et ses moyens d'action : il s'agit ici d'équiper les acteurs éducatifs d'outils forgés par la recherche en éducation, afin qu'ils puissent tirer les fils des résultats scientifiques dans leur pratique quotidienne. Ces projets portent sur des sujets divers, mais qui ont le double mérite de traiter des questions proches de la pratique – et donc de traiter des problèmes que les acteurs se posent effectivement – tout en étant investigués par la recherche en éducation. Ces sujets peuvent par exemple porter sur le stress quotidien des enseignants, sur le rôle attendu des directeurs d'école, sur l'utilisation du téléphone portable en classe, sur le redoublement, ou sur la gestion des violences scolaires et du harcèlement à l'école. Ces questions font l'objet d'une littérature plus ou moins nourrie, et dans le même temps visent à équiper la pratique des acteurs. Ce dispositif a donc pour principale caractéristique de faire se rencontrer la science et les pratiques éducatives.
- 10 Cette formation par projets se déroule sur une année. Les thèmes qui émergent lors de la réunion du mois de septembre permettent à l'OBVIE de construire un appel à projets. Une session de présentation des projets, lors d'un séminaire qui se tient chaque année au mois de mai, apparaît comme un moment central de l'activité de l'institution. Fidèle à une démarche inductive qui fonde le savoir sur les résultats de l'expérience des acteurs, l'Observatoire délivre, lors de cette session, les résultats d'un questionnaire détaillé, qui avait été préalablement distribué aux acteurs membres des projets. Cette

session permet donc à la fois de garder les écoles proches de l'Observatoire, et de proposer une lecture des problèmes que se posent les acteurs, avec l'éclairage de la science en éducation. L'OBVIE apparaît comme un acteur central permettant de cultiver le lien parfois distendu entre la recherche scientifique et les pratiques éducatives.

- 11 Toutefois, ce modèle de l'*experience-based education*, dont l'OBVIE apparaît à maints égards comme le parangon, n'est pas sans poser de questions. Il existe notamment une ambiguïté forte, qui réside dans l'évolution des pratiques et dans le changement de l'action publique. En effet, le cadrage des thèmes et des savoirs par l'expérience des acteurs, et donc par le terrain, peut conduire à minimiser les effets des politiques publiques sur les pratiques des acteurs : comment renouveler et améliorer les pratiques, si les savoirs dont on dispose proviennent pour l'essentiel de la recension desdites pratiques ? Pour répondre à cette ambiguïté, certaines institutions ont proposé un positionnement intermédiaire entre l'*evidence-based education* et l'*experience-based policy*. C'est le cas en particulier du Norwegian Knowledge Centre (Kunnskapssenter). Pour cet institut, le modèle de la « dissémination » est apparu insuffisamment adapté à la dimension qualitative des recherches en éducation, et ne permettait pas de répondre au problème du transfert concret et pratique des savoirs vers les pratiques. Le Knowledge Centre s'est ainsi construit autour de la notion de « savoir », en mettant à distance la notion de « preuve » (*evidence*), qui paraissait relever uniquement du modèle de la dissémination. Dès lors, le mandat de l'institut norvégien s'est défini par sa contribution à « une base de connaissance plus solide pour l'élaboration des politiques, de l'administration et des pratiques, et également à un débat sur l'éducation qui soit plus éclairé et davantage fondé sur les savoirs ». Ce faisant, les thèmes traités peuvent s'approcher de problématiques relatives à la pédagogie ou à l'apprentissage des élèves, comme l'évoque par exemple l'étude réalisée en 2015 par le Knowledge Centre portant sur les effets des activités physiques en termes d'apprentissage dans le secondaire, ou l'étude de 2016 sur l'impact de l'environnement d'apprentissage sur les relations entre élèves. Le mandat qui consiste tout à la fois à collecter, créer et diffuser les savoirs issus de la recherche en éducation apparaît très large. Mais il s'agit surtout, pour le Knowledge Centre, d'utiliser et de promouvoir à la fois les savoirs issus de l'expérience et les savoirs issus de la recherche scientifique. L'institut d'Oslo ne rompt donc pas de manière catégorique et définitive avec la méthodologie de la revue systématique, qu'il continue à utiliser, mais en propose une utilisation raisonnée et circonstanciée.
- 12 Si les deux modèles différents que nous avons présentés sont largement idéal-typique, dans la mesure où les institutions ne recourent pas en réalité l'ensemble des traits distinctifs du modèle, la description des études de cas donne à voir comment s'est développé en Europe le mouvement de valorisation des savoirs issus de la recherche vers les politiques et les pratiques éducatives. Il existe une vraie difficulté à s'adresser aux praticiens et aux décideurs politiques. Le modèle de la « dissémination » et de la revue systématique est celui qui a fait le plus florès, mais certaines institutions ont tenté de développer des dispositifs alternatifs, dans l'objectif de se rapprocher des praticiens de l'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

HAMMERSLEY M. (2002) : *Educational research, policymaking and practice*, Sage.

HANTRAIS L., LENIHAN A., MACGREGOR S. (2015) : « Evidence-based policy: exploring international and interdisciplinary insights », *Contemporary Social Science*, 10 (2), p. 101-113.

KENNY C., GOUGH D., TRIPNEY J. (2014) : « Approaches to assist policy-makers' use of research evidence in education in Europe », in Vega L., *Empires, Post-Coloniality and Interculturality. New Challenges for Comparative Education*, London, Sense Publishers.

LENIHAN A. (2015) : « Institutionalising evidence-based policy: International insights into knowledge brokerage », *Contemporary Science*, 10, 2, p. 114-125.

LEVIN B. (2013) : « To know is not enough: Research knowledge and its use », *Review of Education*, vol. 1, n° 1, p. 2-31.

NUTLEY S., MORTON S., JUNG T. et BOAZ A. (2010) : « Evidence and Policy in Six European Countries: Diverse Approaches and Common Challenges », *Evidence and Policy*, vol. 6, n° 2.

NOTES

1. . Une enquête qualitative a été menée principalement en France, en Grande-Bretagne, aux Pays-Bas, au Portugal et en Norvège. Cette étude a été réalisée dans le cadre d'un contrat post-doctoral à l'Institut français de l'éducation (ENS de Lyon). L'auteur remercie Olivier Rey d'avoir permis le développement de ce projet.
2. . Le cas de la Norvège nous semble toutefois hybride, voir infra.

INDEX

Mots-clés : politique éducative, pratique pédagogique, recherche en éducation

Palabras claves : política educacional, práctica pedagógica, investigación en educación

Keywords : educational policy, teaching practice, educational research

Index géographique : États-Unis, Europe

AUTEUR

OLIVIER QUÉRÉ

Olivier Quéré est docteur en science politique de Sciences Po Lyon depuis 2014, membre du laboratoire Triangle UMR 5206 et post-doctorant à l'Institut français de l'éducation (ENS de Lyon). Ses travaux portent sur la sociologie de l'État, de l'éducation et de la socialisation. Il a récemment publié « La fabrique des cadres intermédiaires de la fonction publique. Enseigner et

assigner un positionnement aux attachés dans les IRA », *Gouvernement et action publique*, n° 4, 2015, et « Former des “professionnels” pour l’État. Unité du “corps” et diversité des trajectoires des attachés dans les IRA », in B. Méda, Tallard (dir.), *Outils des parcours professionnels*, Bruxelles : Peter Lang, 2016. Courriel : olivier.quere@sciencespo-lyon.fr